

K. Nagy Emese

egyetemi docens, Miskolci Egyetem, BTK Tanárképző Intézet

A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás

A Hejőkeresztúri Modell részeként ismert Komplex Instrukciós Program (K. Nagy, 2012) olyan speciális kooperatív tanulási eljárás, amely tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportokat képes kezelni. Az alábbi írás a program magyarországi bevezetését megelőző kutatásokat foglalja össze, a hangsúlyt a tanulók közötti státuszrangsorra és annak kezelésére helyezve. Kitér az osztályon belüli rangsor kialakításának okaira, az osztály szociális szerkezete megváltoztatásának lehetőségére és a tanulók innovatív gondolkodásának fejlesztésére. Figyelmet fordít a többféle képesség felhasználásának szükségességére, valamint a csoport és az egyén értékelésének lehetőségére is.

Bevezetés

Az iskolákban egyre gyakoribb jelissé válik a multikulturális és etnikailag sokszíni osztályok létrejötte, amely osztályokban a diákok tanulmányi eredményei és kommunikációs készsége széles skálán mozog. A jelenség arra enged következtetni, hogy hathatós beavatkozás nélkül a tanulmányi és a kommunikációban fellelhető heterogenitás komoly egyenlőtlenséget eredményezhet a tanulók között. A jelisséggel egy időben az is egyértelművé vált, hogy a hagyományos, leginkább frontális oktatási módszer sok tanulót kudarcra kárhoztat, azt az üzenetet hordozva, hogy alkalmatlanok a megfelelő szintű iskolai teljesítményre.

A nyolcvanas évek közepén a Stanford Egyetem professzorai – elsősorban Kalifornia állam iskoláiban a bevándorlók gyerekeinek jelentősen megnövekedett aránya miatt – megoldást kerestek a felvázolt probléma mérséklésére, az oktatás hatékonyságának növelésére. Cohen 1972-ben végzett kutatásaira támaszkodva Cohen és Lotan (1989) abból a feltételezésből indultak ki, hogy a kulturálisan sokszíni osztályban a tanulók teljesítményének kiegyenlítése fontos feladata a pedagógusnak. Úgy vélték, hogy az osztály szociális szerkezetének megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol minden diák képességei szerint tud teljesíteni, és amely változás a pedagógusnak a tanulók közötti státuszkülönbség kezelésében segíthet. A kutatók alapvető célkitűzése az volt, hogy a tanárokat a módszer alkalmazásán keresztül megtanítsák arra, hogyan lehetséges minden diák számára biztosítani a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést. Célként fogalmazták meg, hogy a tanároknak legyen eszköze, módszere a diákok nyelvi és kulturális sokszínűségének kezelésére, a megfelelő technika és technológia alkalmazása mellett. Arra irányították rá a pedagógusok figyelmét, hogy az angol nyelvet nem megfelelő szinten beszélő tanulók esetében a lexikális tudás előtérbe állításával sok olyan tanulót veszíthetnek el, akik nem képesek a tankönyvek szövegét maradéktalanul megérteni.

Alapgondolatuk, hogy a pedagógus és a tanulók minden diákról azt feltételezzék, hogy mind az alapismereteket, mind a magasabb szintű összefüggéseket képesek elsajátítani. Fontos szempont továbbá, hogy a diákok egymás közötti érintkezése a státuszbeli

egyenlőségen alapuljon, azaz valamennyi tanuló aktív és befolyásoló résztvevő legyen a feladatok feldolgozásában. Olyan módszert kívántak kidolgozni, melynek hatására a diákok között kialakult jelentős tudásbeli különbség mérséklődik, ugyanakkor a tanulásban legsikeresebb diákok továbbra is kiválóan teljesítenek, a kevésbé sikeresek pedig az osztály átlagteljesítménye körül és nem a bukást jelentő végen szóródnak. A kutatások elsősorban a tanulók közötti státuszkülönbség mérséklésére irányultak.

Státuszrangsor

Sharan és Shachar (1988), valamint Cohen, Lotan és Leechor (1989) kutatásai azt jelzik, hogy a kulturálisan és nyelvi sokszínű osztályokban fennáll annak a veszélye, hogy a diákok státuszában¹ mutatkozó különbségek miatt komoly tudásbeli egyenlőtlenségek alakulnak ki. A tanulók szociális háttere, nyelvtudása, szüleik iskolázottsága rányomja a bélyegét a teljesítményükre. A bevándorló szülők gyermekei nagyon eltérő tudásszinttel érkeztek és érkeznek, amely a tanulók olvasási, írás- és számolási készségeinek jelentős szóródását mutatja.

Cohen (1997) kutatási arra mutatnak rá, hogy a státuszrangsor negatív hatással van az alacsony státuszú tanulók viselkedésére és teljesítményére. A csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük nagyobb súllyal esik latba, mint azoké a gyerekéké, akik a rangsorban alacsonyan helyezkednek el. Az alacsony státuszú tanulók nehezen tudják véleményüket érvényesíteni, így legtöbbször nincs lehetőségük a feladathoz való hozzáféréshez, vagyis kimaradnak a csoportmunkából.

Slavin (1983, 2001) kutatásai szerint amikor a tanulók etnikailag vegyes csoportban dolgoznak, a csoport tagjai között szövődő barátságoknak az ismeretsajátítás szempontjából jelentős hozadéka lehet. Johnson és Johnson (1990) azt állapították meg, hogy a csoportmunkában a tanulók az egyedül dolgozóknál, illetve a versenyszellemre épülő osztályok tagjainál jobban teljesítenek. Ha azonban a státuszbeli különbség hatására a tanulók csak kisebb mértékben vagy nem vesznek részt a munkában, az a tanulmányi eredményükre is hatással van.

A problémára adott válaszként Cohen és Lotan az együttműködő tanulás olyan modelljét dolgozta ki, amely a státuszkülönbségekből eredő problémákat képes kezelni. A modell neve: „complex instruction”. Azokban az iskolákban, ahol a módszert bevezették, a státusz, a kiscsoportos interakciók és a tanulás kapcsolatát vizsgálták (Cohen és Lotan, 1997b). A csoportmunkában megoldandó feladatok olyanok voltak, amelyek a tanulóknak a feladatokban való aktív részvételét követelték meg. A csoportok olyan feladatokon dolgoztak, amelyeket egyetlen személy segítség nélkül nem tudott volna a rendelkezésre álló időben maradéktalanul elvégezni. A feladat megoldásához tehát szükség volt a csoport minden tagjának a munkájára.

A csoportmunka-feladatokkal kapcsolatos vizsgálatok (Sharan és Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan és mtsai, 1984) egyöntetűen azt mutatták, hogy minél többet beszélgetnek és dolgoznak a tanulók együtt, annál sikeresebb ismeretsajátítás jön létre, annál nagyobb a tanulmányi előrehaladás. Cohen (1991) kutatásai ezt az állítást mind az általános, mind a középiskolákra érvényesnek tekintették. További kutatások bizonyították, hogy az általános iskolai szinten minél többet kommunikáltak és működtek együtt egy osztályban a tanulók, annál jobb eredményeket értek el a matematikateszten (Cohen, Lotan és Holthuis, 1997).² Középiskolai szinten minél nagyobb volt az egymással beszélgető és együtt dolgozó tanulók aránya, annál jobb eredményt értek el a társadalomtudományi teszten.³ Egy hatodik osztályos természettudomány-órán részt vevő diákokat érintő vizsgálat (Bianchini, 1995) szerint a beszélgetés átlagos arányá-

nak és a többi tantárgyi teszten elért eredmények összesített javulásának korrelációja erős volt.⁴

Az említett eredmények az osztályszintre vonatkoznak, de az interakció és a teljesítmény közti kapcsolat az egyén szintjén is érvényesül. Leechor (1988) elemezte azt a hatást, amit a diáktársakkal való beszélgetés gyakorolt az egyéni tanulásra. Úgy találta, hogy a tanulóknak a csoporton belül a feladattal kapcsolatban folytatott beszélgetéseinek aránya jelentős korrelációt mutat a tesztelést követően szerzett osztályzatokkal, amennyiben a tesztelés előtti eredmény és a tanulók státusza állandó maradt.

A státuszprobléma keletkezése

Az alábbiakban azokat a kutatásokat mutatjuk be, amelyek arra keresik a választ, hogy mi az oka annak, hogy egyes tanulók meghatározóan, míg mások alig vesznek részt a kiscsoportban szervezett munkában.

Berger, Cohen és Zelditch (1966, 1972) kidolgozta a státuszjelenséget magyarázó elméletét, amely szerint a megfigyelt probléma olyan, státuszjellemzőkben mutatkozó különbségekkel kezdődik, amelyben mindenki úgy érzi, hogy a magas rangsorbeli pozíció jobb, mint az alacsony. A multikulturális és etnikailag sokszínű osztályok számos státuszjellemzővel rendelkeznek, mint a faji hovatartozás, a társadalmi osztály, az angoltudás szintje és a nem, de ide sorolható a tanulmányi eredmény és osztályközösségen belüli státusz is, amely alatt a diákok relatív népszerűségét értjük. Emellett vannak még egyéb, speciális jellemzők is, mint amilyen például a gyors olvasási képesség, stb. A szerzők munkájukban kitérnek arra is, hogy mivel a legtöbb helyzet többféle státuszjellemzőt érintő eltéréseket rejt magában, a csoport összetételének ismerete nélkül, amelyben az adott személy dolgozik, nem lehet eldönteni, hogy ő maga eredendően magas vagy alacsony státuszú személy-e. Ugyanaz a személy az egyik helyzetben magas státuszú, egy másikban pedig alacsony státuszú lehet. A diákok közötti említett különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz nem kapcsolódnának eltérő kompetencia-elvárások (Rosenholtz, 1985). Ezek közül a fajhoz és nemhez kapcsolódó elvárásokat érintő különbségek a legismertebbek, amelyekre gyakran mint rasszista, illetve nemhez kötődő vélekedésekre hivatkoznak. Ilyen téves gondolat például, hogy a fehérek, illetve a férfiak intelligensebbek, mint a feketék vagy a nők.

Amikor a pedagógus tudásban és státuszban heterogén tanulói csoportot állít össze, és olyan feladatot ad, amelyen együtt kell dolgozniuk a tanulóknak, adott a helyzet ahhoz, hogy a kompetenciával kapcsolatos eltérő elvárások az új feladatra is kiterjedjenek. A kutatók státuszáltalánosításnak nevezik azt a folyamatot (Berger, Cohen és Zelditch, 1966, 1972; Berger, Rosenholtz és Zelditch, 1980; Cuseo, 1992), amelynek révén a státuszjellemzők a tanulók közötti interakcióra oly módon hatnak, hogy a csoporton belüli presztízs- és erőrangsor a kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi. Azoktól a tanulóktól, akik a rangsorban egy vagy több státuszjellemzőt tekintve magasan állnak, azt várják, hogy az új együttműködési feladatban is kompetensebbek lesznek, míg azoktól, akik a státuszjellemzőket tekintve alul állnak, azt várják, hogy itt is kevésbé kompetensnek bizonyulnak majd. Más szavakkal, a státuszkülönbségekhez eredetileg hozzákapcsolt kompetencia-elvárások az új feladattal kapcsolatos kompetencia-elvárások alapját képezik még akkor is, ha semmilyen racionális alapja nincs az adott tanulóktól elvárni azt, hogy az új feladatban is kitűnnek majd. Mihelyt az elvárások kialakulnak, különböző viselkedésformák állnak elő. A magas státuszú tanulók többet beszélnek az alacsony státuszúaknál. Mi több, a csoport tagjai úgy találják, hogy az, amit a magas státuszúak mondanak, fontosabb, mint amit az alacsony státuszúak közölnek. Önbeteljesítő jóslat

(Feldman és Prohaska, 1979) lép működésbe, amelynek révén azok, akiktől eleve azt várták, hogy kompetensebbek lesznek, aktívabbá és befolyásosabbá válnak, és a csoport minden tagja úgy látja, hogy nekik értékebb gondolataik vannak, és a csoport irányítása érdekében többet tehetnek. Azok viszont, akiktől azt várták, hogy kevésbé lesznek kompetensek, kevesebbet tevékenykednek, és amikor hozzászólnak, a többiek hajlamosak arra, hogy ne figyeljenek rájuk, úgy tekintik őket, mint akiknek kevés értékes gondolatuk van, és keveset tesznek a csoport teljesítménye érdekében.

A kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy az osztályban a tanulmányi eredmény alapján kialakult és a közösségen belüli népszerűség a két legfontosabb státuszjellemző. Az általános iskola alsó és felső tagozatában és a középiskolában végzett vizsgálatok kimutatták, hogy azok a tanulók, akik a tanulmányi és közösségi státusz együttes mérőjét tekintve magasabb pozíciót foglaltak el, jóval aktívabbak voltak a kiscsoportos foglalkozások során, mint az alacsonyabb státuszú tanulók (Bower, 1997; Cohen, 1997). A szociális háttérre, a tanulmányi és közösségi státuszra, illetve a feladatok végrehajtására szerveződött csoportokban való részvételre vonatkozó elemzések során, a tanulmányi és közösségi státuszt figyelembe véve, úgy találták, hogy az a tény, hogy egyes tanulók a társadalomban is alacsony státuszú csoportba tartoznak (például feketék, sötétbőrűek vagy lányok), már nem befolyásolja a feladatban való részvételüket (Lloyd és Cohen, 1999; Cohen, 1982).

Számos pedagógus és társadalomtudós olyan erősen összpontosít a faji és etnikai hovatartozásra, hogy nem hiszi, hogy az osztálybeli viselkedést nem elsősorban ezek a tényezők határozzák meg. A tanárok gyakran abból indulnak ki, hogy a tanulók közötti státuszbeli különbségek legfontosabb forrásai az olyan jellegzetességek, mint hogy mennyire sötét a tanuló bőre, milyen szintű az angoltudása vagy új bevándorló-e. Mivel az osztály erőteljes szociális rendszer, lehetősége van arra, hogy olyan státuszbeli sorrendeket hozzon létre, amelyek az osztálybeli helyzeteket illetően közvetlenebb relevanciával rendelkeznek. Az olyan státuszbeli sorrendek, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség, jóval erősebben befolyásolhatják a csoportokban való viselkedést, mint a faji vagy etnikai hovatartozás. Ezért a tanároknak nem kellene azt feltételezniük, hogy az újonnan jött vagy színes bőrű gyerekek alacsony státusszal fognak rendelkezni. Az effajta feltételezés lehetséges következménye, hogy a tanár az ilyen háttérrel rendelkező gyerekek kompetenciája iránt kisebb elvárásokat támaszt.

Az olyan státuszjellemzők, mint a társadalmi osztály, illetve a faji és etnikai hovatartozás, gyakran szoros összefüggésben vannak az olyan iskolán belüli státuszjellemzőkkel, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség (Humphreys és Berger, 1981). Amikor többféle státuszjellemző játszik szerepet – és a heterogén osztályokban ez a helyzet –, akkor a feladat szempontjából leginkább releváns státuszoknak van a legnagyobb súlya. Ha például a feladat matematikai tudást igényel, akkor a csoportnak a teljesítményét elsősorban azok a tanulók határozzák meg, akik rendelkeznek azzal a konkrét státuszjellemzővel, hogy a matematikában járatosak. Mivel ez a sajátos státuszjellemző az adott feladat esetében nagymértékben releváns, a csoport viselkedését minden más státuszjellemzőnél nagyobb súllyal befolyásolja. A tanulmányi státusz relevanciája minden iskolai jellegű feladat esetében magas. Különösen amiatt van ez így, mivel az iskolai munka iránti képesség inkább egydimenziójúnak (az „okostól” a „butáig” terjedő skálán elhelyezkedőnek) tűnik, mintsem sok speciális képességből összetevődőnek. Ennek következtében a tanulók nem úgy látják egymást, mint akik bizonyos fontos készségekben jók, más feladatokhoz viszont kevesebb készséggel rendelkeznek, ehelyett a tanulmányi rangsorban élen álló diákoktól azt várják, hogy minden iskolai feladatban jók legyenek. A tanulmányi rangsorban magasabban elhelyezkedőktől még akkor is nagyobb kompetenciát várnak el, amikor az új feladat a megszokottól eltérő kompetenciát igényel (pl. rajztudást), és így a hagyományos tanulási készségekhez közvetlenül nem kötődik. Még

kevésbé ésszerű az az elvárás, amely szerint a csoport legnépszerűbb diákja egyben automatikusan a legértelmesebb is lenne.

Annak meghatározása, hogy státuszában ki van alul és ki felül, a csoport többi tagjának státuszától függ. Ennek következtében az, hogy egy adott tanuló egy adott osztályban alacsony státuszú, az a tanuló relatív és nem abszolút jellemzője. Amennyiben a csoportnak tagja az osztály legmagasabb státuszú tanulója, akkor egy, a tanulmányi eredménye alapján középre rangsorolt diák ott alacsony státuszú szereplő lehet (*Rosenholtz-Wilson*, 1980; *Lloyd és Cohen*, 1999; *Rosenholtz*, 1985). Fontos megérteni, hogy az a tény, hogy egy tanuló a csoportban alacsony státusszal rendelkezik, az nem egy rá jellemző és minden helyzetben megnyilvánuló személyiségjegye.

A tanulmányi eredmény szerinti rangsor

Az alábbi kutatások arra mutatnak rá, hogyan befolyásolják a tanulmányi és közösségen belüli státuszrangsorok kialakulását a nem kellőképpen átgondolt feladatok és a tanár értékelő és jutalmazó technikája, módja.

Szoros összefüggés van aközött, ahogy a tanár a csoportokat kialakítja és a tanulókat értékeli, valamint aközött, ahogy a képességek közötti eltérések alapján egy erős státuszbeli rangsor alakul ki. Gyakran a tanár által kijelölt feladatok és az értékelés járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók egymást a képességek egydimenziójú skáláján helyezik el (*Rosenholtz és Simpson*, 1984). A diákok egymás között és a tanárral is egyetértenek abban, hogy a tanulmányi képességek rangsorában ki hol helyezkedik el (*Rosenholtz és Wilson*, 1980, 1984; *Simpson*, 1981). Amikor a tanulók a képességek szűk skáláját igénylő feladatokat kapnak, a tevékenységek lehetőséget adnak az összehasonlításra, és az sugallják, hogy kevés képesség mozgósítása elég a feladat megoldásához. Az ilyen tanóra jellemzője, hogy minden tanuló hasonló feladaton vagy kevés eszközzel és anyaggal dolgozik. Példa lehet erre, hogy a legtöbb feladat sikeres elvégzéséhez legtöbbször csak olvasási készségre van szükség. Ez a fajta feladat kijelölés elősegíti az összehasonlítást, így a tanulók könnyűszerrel meg tudják mondani, hogy másokhoz képest mennyire teljesítenek jól vagy rosszul (*Rosenholtz és Simpson*, 1984). Az ilyen óra jellemzője a tanulói önállóság alacsony szintje és a feladatok egysíkúsága. Ha a tanulóknak kevés beleszólásuk van abba, hogy milyen feladatokat és hogyan végezzenek el, akkor a tanár értékelése lesz meghatározó a számukra. Az egész osztály előtt elhangzó értékelés a tanuló minden hibáját mindenki számára nyilvánvalóvá teszi. Legtöbbször az értékelés fő módszereként a versenyzetető osztályozást használja, amely egyben a tanulók számára való visszajelzés fő forrása is.

Ezzel szemben a többféle képesség felhasználását igénylő, nyitott végű, innovatív gondolkodásra serkentő óra változatos eszközöket és módszereket, magasabb szintű tanulói autonómiát, több egyéni feladatot és eltérő csoportszervezési módszereket alkalmaz.

A két munkamódszer összehasonlítása során a kutatók azt tapasztalták, hogy a frontális munkaszervezésű osztályokban a diákok saját képességi szintjükre vonatkozó önértékelése jóval nagyobb szóródást mutatott (*Rosenholtz és Rosenholtz*, 1981; *Simpson*, 1981). Ezekben az osztályokban több olyan diák volt, aki önmagát átlag alattinak értékelte. A gardneri intelligenciák sokféleségét igénylő feladatokat alkalmazó osztályokban azonban a legtöbb tanuló átlagosnak vagy átlag felettinek értékelte magát, amelynek következtében az önértékelések szóródása kisebb volt, és az önértékelés alapján a státuszhelyzetek közelebb álltak egymáshoz. Ezzel szemben a frontális osztálymunkát végző osztályokban nagyobb volt a tanulók között a távolság, a társak képességeiről adott értékelés nagyobb szóródást mutatott, továbbá nagyobb volt az egyetértés a rangsorokat illetően, és önbesorolásuk is sokkal jobban egyezett a társaik és a tanár által adott besorolással.

Az órai feladatok nemcsak a tanulmányi képességekre vonatkoznak, hanem a népszerűségi listát is befolyásolják. A baráti kapcsolatokra vonatkozó vizsgálatok azt mutatták, hogy néhány közkedvelt tanulót sokan, míg a többi tanuló többségét kevesen választották. Az is gyakori volt, hogy a diákok jelentős hányada szociálisan elszigetelt maradt, amit az jelzett, hogy senki sem jelölte meg őket barátjának. Amikor azonban a tanulóknak lehetőségük volt arra, hogy a feladat megoldása során másokkal beszélgessenek, helyüket és tevékenységüket megválasszák, és kis csoportokban dolgozzanak, a közösségen belüli státusz megváltozott (Hallinan, 1982; Epstein és Karweit, 1983; Cohen, 1994b). A sorrend felállítása kevésbé hierarchikus lett, kevesebb lett az elszigetelt tanuló és a szociometriai felmérés alapján kimutatható központi személy. Etnikailag sokszínű osztályokat vizsgálva Plank (2000) úgy találta, hogy a kevésbé változatos tanulási feladatokkal és szűkebb jutalmazási struktúrával jellemezhető osztályokban a társak által történő kiválasztás megoszlása sokkal hierarchikusabb volt, és jóval több volt az elszigetelt tanuló is.

Státuszkezelés és az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása

A státuszjellemzők elméletének felhasználása lehetővé tette olyan órai beavatkozások kidolgozását, kifejlesztését és tesztelését, amelyek arra szolgálnak, hogy az alacsony státuszú tanulókkal szembeni kompetencia-elvárásokat javítsák. A tanárok módosíthatják a státuszhelyzetet azáltal, hogy mind a tanulóknak önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait megváltoztatják. Röviden „státuszkezelésnek” hívják azt a beavatkozást, amelyet az egyenlő státuszú interakció megvalósítása céljából dolgoztak ki (Cohen, 1984, 1988; Cohen, Lotan és Catanzarite, 1990). A kutatások alapján a státuszkezelés két fajtája bizonyult hatékonynak: az egyik a többféle képesség kezelése, a másik az alacsony státuszú tanulók kompetenciával való felruházása (Cohen és Lotan, 1997a).

A pedagógus a már ismertetett státusz-kiegyenlítő beavatkozások használatával arra törekszik, hogy a tanulók egymás intellektuális kompetenciája iránti elvárásait megváltoztassa. A pedagógus a nyitott végű, többféle intelligenciáját felhasználó feladatok segítségével a tanulók számára lehetővé teszi, hogy felismerjék egymás képességeit, kompetenciáit. A harmonikus kapcsolattal jellemezhető osztályban a tanulók egymás számára információforrásként szolgálnak, miközben innovatív gondolkodást igénylő feladatokon dolgoznak, a pedagógus pedig a tanulók teljesítményét követi. Amennyiben a cél az osztály szociális szerkezetének megváltoztatása, úgy előtérbe kerül a tanulók között létrejött kapcsolatokat befolyásoló oktatási stratégiák és a tanár szerepének vizsgálata, a feladatok sajátosságainak elemzése, valamint a diákok egyéni és csoportos produktumainak értékelése.

A komplex tevékenység szempontjából kívánatos osztály jellemzője az együttműködés. Az együttműködő tanulás elősegíti a tanulók számára a tanulmányi, kognitív, szociális és attitűdbeli eredmények növelését. Johnson és Johnson (1990, 1994, 1997) arra a megállapításra jutottak, hogy a frontális osztálymunkában oktatott tanulókkal összehasonlítva a csoportban dolgozó tanulók mind az alapvető tanulási készségek, mind a fogalmi megértés területén jobb eredményeket produkálnak. Slavin (2001) kutatásai szerint a csoportban tanuló diákok jobb szociális készségekről és fejlődő csoportbeli kapcsolatokról is tanúságot tettek. A kérdés az, hogy a kooperatív csoportban tanuló, nyelviileg heterogén osztályokban milyen lehetőségek adódnak a nyelvi fejlesztésre. Wong Fillmore (1991) arra az eredményre jutott, hogy az angol nyelvet tanuló diákok fejlődést mutattak az elsajátítandó (célnyelv) nyelv terén akkor, amikor alkalmuk adódott anyanyelvet vagy anyanyelvi szinten beszélőkkel érintkezni.

A nyelvileg heterogén osztályokban elhelyezett, angol nyelvet tanuló diákok számára további kihívás a tantárgyhoz kötődő szaknyelven való kommunikáció, valamint a diszciplináris tartalom elsajátítása. Arellano (2002) olyan kétnyelvű történelem órán végzett kutatást, ahol a tanár komplex instrukciós stratégiát alkalmazott, és lejegyezte azokat a folyamatokat, amelyek segítségével a tanulóknak lehetősége volt azonos időben elsajátítani a tananyagot úgy, hogy ezzel egy időben tudományos nyelvi kompetenciájukat is fejleszthették. A vizsgált diákok dolgozatjegyei jelentősen javultak, és a kiscsoportos interakciók során egyre többet használták a tantárgyhoz kötődő szakkifejezéseket. Emellett a tanulók írásbeli munkáinak vizsgálata feltárta, hogy a tanulók a nyelvet jobban tudták használni a tanegységet lezáró esszék elkészítésekor is.

A diákok a csoportban végzett munka során innovatív gondolatokat elindító kérdéseket tesznek fel, megbeszélnek, hogyan végezzék el közösen a feladatot, döntéseket hoznak, megtanulják kezelni és megoldani a tananyaggal kapcsolatban felmerült kérdéseket, valamint szociális konfliktusokat kezelnek. A tudásban és nyelvi kifejezőmódban színes osztályokban a tanulók eltérő intellektuális erősségekkel, különböző szintű ismeretekkel és készségekkel rendelkeznek, a csoportba eltérő tapasztalatokkal és eltérő, bár egyformán értékes problémamegoldási stratégiákkal érkeznek. Azzal, hogy egymás számára tanulmányi és nyelvi tudásforrásként szolgálnak, a tanulók az említett intellektuális sokszínűségből profitálni képesek. Amikor olyan problémán dolgoznak, amelynek több lehetséges megoldása van, minél többet beszélgetnek és dolgoznak együtt, annál többet tanulnak. A tanulók akkor válnak egymás információforrásává a tanulási folyamatban, ha a feladat összetett és nyílt végű. A tanulók segítenek egymásnak a feladatok olvasásában és értelmezésében; elmagyarázzák egymásnak a fogalmakat és a lehetséges megoldási módokat. A közös munka során kísérleteket végeznek, szerepjátékokat játszanak, közös produktumot, megoldást hoznak létre. Mivel az interakció célja a tudásban történő előrehaladás, a tanárnak az irányító szerepből a szervezőbe kell lépnie, a döntési jogkört a tanulóknak át kell adnia. Amikor a tanulók csoportban dolgoznak, a tanár többé már nem tölt be központi szerepet, nem ő az információ és tudás egyetlen forrása, aki a tanulók viselkedését és tanulását folytonosan szabályozza és közvetlenül irányítja. A saját és csoporttársaik előmeneteléért maguk a tanulók válnak felelőssé. Cohen (1994a) ezt a folyamatot a „hatalom átruházásának” nevezi, azt értve ezalatt, hogy a tanár a döntés és a csoport irányításának, a csoporttagok tanulási folyamatban való részvételének és a feladat végrehajtásának felelősségét a csoportokra és a csoportokban levő egyénekre ruházza.

Ha a tanár nem adja át irányító szerepét és nem tanítja meg a tanulókat arra, hogyan működjenek kis csoportokban együtt, a nyitott végű feladatok inkább kedvezőtlen hatást érnek el, mivel a több megoldási lehetőséggel szembesülve sok diák frusztrálttá válik és szeretné, ha a pedagógus segítené neki a feladat megoldásában. Ha a tanár enged a kérésnek, akkor kiiktatja a tanulók kreatív problémamegoldó tevékenységét, és ezzel megakadályozza őket abban, hogy megtanulhassák, hogyan dolgozzanak együtt.

Sok tanár küzd azzal, hogy hogyan adja át irányítását, illetve azon tépelődik, hogy nem csúszik-e ki a kezéből a vezető szerep. Aggódik amiatt, hogy közvetlen és állandó felügyelete hiányában az óra nem az akarata szerint zajlik, fél, hogy a tanulók nem tudják, hogy mit kell tenniük, esetleg túl sok hibát ejtenek, nem fejezik be a feladataikat és nem vesznek részt a munkában. A csoport normáinak és a tanulókra vonatkozó szabályoknak a rendszere segíti a tanárt az irányító szerep átruházásában és helyette a szervező szerepben történő megjelenésben, valamint támogatja a tanár és a tanulók megváltozott szerepét a kiscsoportos interakciók során. A tanárhoz hasonlóan a tanulóknak is meg kell tanulniuk, hogyan alkalmazkodjanak a megkapott jogkörökhöz. A társakkal való érintkezés új módjai új viselkedési normákat és a kommunikáció újfajta módját kívánják meg.

A tudásban és szocializáltságban heterogén osztályokban különösen fontos megtanítani a tanulókat arra, hogy a kiscsoportos munka során kerüljék a nem kívánatos, negatív

viselkedést. A kutatások azt sugallják, hogy a csoportépítésbe befektetett munka (Cohen, 1994a), a kíváncsi csoportfolyamatok tudatosítása és az, ha a tanár érdemben értékeli az együttműködő viselkedést, termékenyebb csoportmunkát eredményezhet (Johnson, Johnson, Stanne és Garibaldi, 1990; Lew, Mesch, Johnson és Johnson, 1986; Swing és Peterson, 1982). A hatékony munkához a tanult együttműködő viselkedési normáknak nemcsak konkrétaknak, hanem az egyes feladatokhoz társított viselkedési kíváncsi vonatkozásában is relevánsaknak kell lenniük, tehát itt nem csak egyfajta, az emberi kapcsolatokra vonatkozó általánosabb hozzáállásról van szó, amely az érzékenység, a befogadó-készség, a nyíltság és a kölcsönösség kialakítását hangsúlyozza (Miller és Harrington, 1990). Johnson és munkatársai (1990) több olyan viselkedési formát emeltek ki, amelyek az együttműködő csoport szempontjából különösen relevánsak: valamilyeni csoporttag teljesítményének követése, a csoporttagok aktív részvételének bátorítása különösen fontos ebben a kontextusban.

Cohen (1994a) Smith és munkatársai (1981) kutatásaira alapozva azt ajánlja, hogy a tanárok használjanak olyan készségfejlesztő feladatokat, amelyek segítségével megtanítják a tanulóknak az együttműködő viselkedésformák olyan sajátos normáit, amelyek a jogkörök átruházását segítik. Ilyen lehet például, hogy a tanulók egymás számára segítségül szolgáljanak, illetve egymás tudásbeli előrehaladásáért felelősséget vállaljanak. A tanulók megtanulják, hogy joguk van segítséget kérni, de kötelességük is segítséget adni, ha tőlük azt kéri. A csoportmunka során a tanulók megtanulják, hogyan érveljenek, és hogyan magyarázzák el a megoldás lehetséges menetét úgy, hogy a segítség kérője helyett ne oldják meg a feladatot.

Ugyancsak annak érdekében, hogy a tanárt az irányító szerepének átadásában segítsék, a diákok eltérő szerepeket töltenek be. E szerepek betöltésével a tanulók mind a csoportjukat, mind önmagukat irányítják, ugyanakkor a hagyományos tanári szerepet is átvállalják. A csoportvezető minden egyes csoportban ügyel arra, hogy a feladattal kapcsolatos utasításokat a csoport minden tagja megértse, betartsa (Zack, 1988), ő közvetíti a tanár és a csoport között. Amikor a csoport egyik tagja bemutatja a csoport eredményeit, a csoport által elkészített produktumot, akkor a csoportfelelős értékeli a csoport közös munkáját, elmondja, hogy a csoport hogyan dolgozott együtt. Az anyagfelelős például összegyűjti a szükséges szemléltető eszközöket és felügyeli a rendrakást. Mivel a tanulók közötti interakció célja az ismeretsajátítás előmozdítása, a munkamegosztás és a kölcsönös egymásrautaltság között egyensúlyt kell teremteni.

A csoportban minden egyes tanulónak megvan a maga szerepe, és ezek a tanulók között rotálódnak. A szerepek hozzájárulnak a társadalom szempontjából lényeges szociális készségek kialakításához.

Az innovatív gondolkodás fejlesztése

A komplex instrukció szempontjából érdemes különbséget tenni az elsősorban a tanulási készségeket (olvasás, írás, számolás) igénylő feladatok és az innovatív gondolkodást, problémamegoldást igénylő, nyílt végű feladatok között.

Vannak csoportfeladatok, amelyek megoldásához kíváncsi megoldási lépések kapcsolódnak, és a feladat megoldásaként gyakran csak egyetlen helyes válasz adható. Ebben az esetben a tanulók úgy végzik el a feladatokat, hogy betartják a megoldás lépéseit, kiegészítik a mondatokat, ismerős algoritmusokat és képleteket alkalmaznak, illetve felkutatják és memorizálják az információkat. Az ilyen feladatok elvégzéséhez – annak ellenére, hogy sok diáknak hasznára válna – a csoportmunka nem is lenne szükséges (Lord, 2001). Webb (1982) kutatásai azt támasztják alá, hogy azoknak a diákoknak, akik segítenek társaiknak a feladatmegoldásban, mélyül a tudásuk. Amikor a tanulók nyílt

végű feladatokon dolgoznak, akkor lehetőségük van a feladat többféle megoldására. Qin, Johnson és Johnson (1995) úgy vélik, hogy a nyílt végű feladatok megoldása az együttműködés következtében növeli a problémamegoldási képességet.

Az innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatok a valós élethelyzetekhez, lehetséges problémákhoz kapcsolódnak. A nyílt végű feladatok és problémamegoldási tevékenységek a diákok tapasztalatát, véleményét és értelmezését kívánják meg. Az ilyen tevékenységek során a tanulók elemeznek és értékelnek, megbeszélik az okokat és következményeket, feltárják az ellentmondásokat és következtetéseket vonnak le. Lotan (1997; továbbá: Zack, 1988) úgy véli, hogy az olyan feladatok kitűzésével, amelyek mind folyamatukat, mind kimenetelüket tekintve nyílt végűek, a tanárok hatékonyan ruháznak a tanulókra döntési hatáskört. A döntési hatáskör átruházása azonban gyakorta nehézséget jelent a tanárok számára, ha diákjaik váratlan és olykor kellemetlen válaszaival vagy megoldásaival szembesülnek. Sok tanár úgy próbálja a diákjai munkáját irányítása alatt tartani, hogy szigorúan felügyeli a tanulási folyamatot, túlságosan részletes utasításokat ad, illetve a bizonytalanság csökkentése érdekében előre megtanítja a feladatot. A csoportfeladatokban a feladat elvégzésének vagy a probléma megoldásának többféle lehetséges módja kihívást jelent mind a pedagógus, mind a tanulók számára.

Többféle képesség használata

Az alacsony státuszú tanulóknak a tananyaghoz való egyenlőtlen hozzáféréséből adódó probléma orvoslásának egyik módja az, ha kiszélesítjük annak fogalmát, hogy mit jelent okosnak lenni egy sokféle képesség felhasználását kívánó feladat végrehajtásakor. A kezelés egyik eszköze, hogy a pedagógus a többféle képesség felhasználását nyilvános elismerésben részesíti. Ahelyett, hogy a tanulókat egy okos-buta skálán rangsorolná, lehetőséget ad a tanulóknak a sajátos készségek és képességek felhasználására, megmutatására, amelyekre a tanulóknak az egyes feladatok során szükségük van. Az említett többféle képesség között minden tanulóknak vannak személyes erősségei és gyengeségei. A nagymértékben verbális típusú tanulóknak például nehézségei támadhatnak a térbeli és vizuális kompetenciát igénylő feladatokkal. Ugyanakkor a szókincsteszten gyengén teljesítő tanuló ügyes természettudományos megfigyelő lehet. Az ilyen képességfelfogás egybevág azokkal a pszichológiai munkákkal, amelyek az intelligenciát többdimenziós jelenségnek tekintik (Gardner, 1983, 2003; Sternberg, 1985, 1998).

A kompetencia hozzárendelése a tanulóknak a csoportfeladat megoldásához való hozzájárulását erősíti. A tanárok bármelyik tanulóhoz hozzárendelhetnek kompetenciát, de különösen fontos és hatásos a figyelmet azokra összpontosítani, akik csoportjukon belül alacsony státuszú tanulókként viselkednek. A tanároknak először azonosítaniuk kell, hogy ki cselekszik alacsony státuszú tagként, majd meg kell figyelniük, hogy az alacsony státuszú tagok a csoport munkájához milyen fontos intellektuális teljesítménnyel járulnak hozzá.

A tanár az alacsony státuszú tanulóhoz egy adott státuszjellemző tekintetében magas státuszt rendelhet hozzá. Webster és Sobieszek (1974) szerint minél magasabb az egyén státusza, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az illető egyén meghatározó értékelés forrásává válik: a magas státuszú tanuló befolyásolhatja egy tanulóknak egy másikhoz viszonyított önértékelését. Ha a tanár mint magas státuszú forrás egy tanuló teljesítményét pozitívan értékeli, az a tanuló elhiszi, hogy képessége a tanár értékelésének felel meg. Ahhoz, hogy ne csak a tanuló kompetencia-elvárásait változtassa meg, hanem a csoportnak a tanulóval kapcsolatos elvárásait is növelje, a tanárnak a kompetenciát nyilvánosan, minden tanuló előtt kell hozzárendelnie annak érdekében, hogy mind az érintett tanuló, mind az osztálytársak hallják. A kompetencia hozzárendelésének konkrétan

kell lennie azért, hogy mind a tanuló, mind a csoport pontosan tudja, mit tud a tanuló jól csinálni. Rá kell mutatni, hogy a tanuló intellektuális képessége a csoport munkája szempontjából releváns.

A csoportfeladatok középpontjában a többféle képesség felhasználásának igénye áll, ami kulcsfontosságú a sikeres státuszkezeléshez. Ez adja meg a háttérrel a tanár és a tanulók kompetenciával kapcsolatos elvárásainak és arra vonatkozó elképzeléseinek megváltoztatásához, hogy egy, a tanulók státuszában kiegyenlített osztályban mit

jelent okosnak lenni. A többféle képességre épülő feladatok különböznek az olyan hagyományos órai tevékenységektől, mint például a tanári magyarázat meghallgatása, a tankönyv olvasása, szöveg memorizálása. Ezekhez a tanulók a képességek szűk körét használják.

Ha a feladatok többdimenziósak, több tanulónak van lehetősége intellektuális kompetenciájának a megmutatására. Azzal, hogy a feladatokat inkább többdimenzióssá, mintsem egydimenzióssá (kizárólag alapvető tanulási készségeket igénylővé) teszik, a pedagógusok nemcsak a tanulási feladatot definiálják újra, hanem az osztály hagyományos szociális rendszerét is. A többdimenziós, többféle képességet igénylő feladatok előfeltételei annak, hogy több tanulónak adnak lehetőséget arra, hogy „okosnak” mutakozzék, valamint hogy a tanár és társai kompetensnek is lássák őket. A többféle képességet magukban foglaló csoportfeladatok egy további célt is szolgálhatnak: több tanulót vonzanak és ezáltal a feladathoz való hozzáférési utakat nyitnak meg a tanulók számára a tanulási feladatban.

A komplex csoportfeladatok sikeres megoldásához többféle intellektuális képességre van szükség. Az ilyen feladatok lehetővé teszik a tanulók számára, hogy többféle tehetségüket, intelligenciájukat, illetve problémamegoldási stratégiáikat eltérő módját bemutathassák. Arra is lehetőséget adnak, hogy erősségeiket továbbfejlesztessék és újakra is szert tegyenek. Ha a feladatok többdimenziósak, több tanulónak van lehetősége intellektuális kompetenciájának a megmutatására. Azzal, hogy a feladatokat inkább többdimenzióssá, mintsem egydimenzióssá (kizárólag alapvető tanulási készségeket igénylővé) teszik, a pedagógusok nemcsak a tanulási feladatot definiálják újra, hanem az osztály hagyományos szociális rendszerét is. A többdimenziós, többféle képességet igénylő feladatok előfeltételei annak, hogy több tanulónak adnak lehetőséget arra, hogy „okosnak” mutakozzék, valamint hogy a tanár és társai kompetensnek is lássák őket. A többféle képességet magukban foglaló csoportfeladatok egy további célt is szolgálhatnak: több tanulót vonzanak és ezáltal a feladathoz való hozzáférési utakat nyitnak meg a tanulók számára a tanulási feladatban.

Mivel a feladathoz több olyan diák nyer hozzáférést, akiknek egyébként gyengék a tanulási képességei, így intenzívebben vesz-

nek részt a munkában, és a csoportfoglalkozások során lehetőségük adódik olvasni, írni és számolni is. Az alapkészségeket releváns kontextusban használják, szóban kommunikálnak és problémákat oldanak meg. A fogalmi megértés javulásával párhuzamosan egyre többet értenek az olvasott szövegből, és írásuk is gördülékenyebbé válik (Bower, 1997).

A csoport és az egyén teljesítményének értékelése

A multikulturális osztályban a csoportmunka képes javítani a csoporton belüli kapcsolatokat és alkalmas a kognitív képességek fejlesztésére (*Johnson és Johnson, 1996; 1999*). A csoportfoglalkozások aktivizálhatják az alapképességeket és széles körű ismereteket tudnak nyújtani, miközben a gyerekek általános fogalmakat is elsajátítanak. A legnehezebb és legelvonatb fogalmak hatékonyabban taníthatóak csoportban, mint egyéni gyakorlatok formájában (*Cohen, 1991*). Schultz (1999) kimutatta, hogy a tanulónak a természettudomány tárgyban a komplex oktatási csoporttevékenységek eredményeként elért teljesítménye jobb volt annál, mint amit egyéni munkával érhetek volna el. A tanulmány szerint azok a diákok, akik csoportokban dolgoztak, sokkal mélyebben értették meg a hipotézisek lényegét azoknál, akik a feladatokat egyénileg oldották meg. A csoportmunkát alkalmazó tanároknak tudniuk kell, hogyan értékeljék a csoporton belül az egyes tanulók teljesítményét (*Smith, 1998; Lord, 2001*). A csoportmunkát nem elegendő egy teszttel lezárni. A csoportmunka folyamán a tanárnak tudnia kell, hogy a tanulók profitálnak-e a csoportmunka gazdag tartalmi anyagából. A fogalmak csoportmunka segítségével történő tanításának egyik legnehezebb része az, hogy milyen módon adjon a pedagógus a csoportoknak értékelést munkájuk eredményéről. Ha a feladat kreatív és nyílt végű, nem lehet előre tudni, hogy mi lesz a tanulók által előállított feladat, a tanárok pedig gyakran tanácstalanok abban a tekintetben, hogy a csoportmunkáról hogyan adjanak konkrét és konstruktív visszacsatolást (*Frederiksen és Collins, 1989; Solomon, 1998*). Az értékelésnél fontos, hogy az elvárások legyenek egyértelműek (*Shepard, 2000*), ellenkező esetben a tanulók nem tudják, hogyan mutassák be kompetenciáikat, és ennek következtében saját tanulásuk irányítási folyamatában kevésbé vesznek részt (*Brookhart, 1999*).

Összegzés

Bár az osztály szociális közegének megváltoztatása kihívást jelent a pedagógus számára, a komplex instrukció lehetővé teszi, hogy ez a változás, változtatás a feladatok segítségével menjen végbe. A feladatok hozzájárulnak a tanulók közötti különbségek mérsékléséhez, a státuszbeli rangsor rendezéséhez. A kiscsoportban végzett közös munka sikeres feladatmegoldást és ismeretszámítást eredményez az alacsony státuszú tanulók számára is. A program egyik sarkalatos pontja a folyamatos pozitív megerősítés, amely hozzásegíti a tanulókat az együttműködéshez, egymás kompetenciájának megismeréséhez és elismeréséhez (*Kroll, Masingila és Mau, 1992*).

A kutatások eredményeként az Egyesült Államokon kívül Izraelben és Európa több országában, különösen Dániában és Belgiumban kötelezték el magukat az oktatási intézmények a komplex instrukció alkalmazása mellett, amelyet az is segített, hogy Batelaan és van Hoof (1996), valamint Batelaan (1998) a kooperatív munka pozitív hatását az interkulturális oktatásban kívánta érvényesíteni.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a kooperatív technika, a nem státuszkezelő csoportmunka alkalmazása és a komplex instrukciós módszer között sok a párhuzam, a közös elem. Kíváncsú annak jelzése is, hogy a komplexitás előtérbe helyezése, valamint Gardner (1983, 2003) és Sternberg (1985, 1998) „többféle intelligencia” elméletének a feladatok megoldásában való felhasználása, figyelembe vétele sem a komplex instrukcióban jelenik meg kizárólagosan.

Mely tehát a komplex instrukcióra jellemző, megkülönböztető karakterisztikum? A komplex instrukció jellemző sajátossága a státuszproblémának a kompetenciaelvárások megváltozásán keresztül történő kezelése.

A hazai bevezetés Komplex Instrukciós Program (KIP) néven 2000-ben kezdődött meg (K. Nagy, 2004, 2005, 2006, 2007, 2012), amely egybeesik azzal az időszakkal, amikor Amerikában megkezdődtek az egyes tantárgyak esetében bekövetkezett tanórai eredményekre irányuló kutatások. Az ilyen irányú kutatások hazánkban 2014-ben kezdődtek meg.

Irodalomjegyzék

- Arellano, A. (2002): *Bilingual students, acquisition of academic language in a complex instruction classroom*. Doktori disszertáció. Kézirat. Stanford University, Stanford, CA.
- Batelaan, P. (1998): *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. International Association for Intercultural Education (IAIE), Hilversum.
- Batelaan, P. és Van Hoof, C. (1996): Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7. 3. sz. DOI: [10.1080/0952391960070302](https://doi.org/10.1080/0952391960070302)
- Berger, J. B., Cohen, B. P. és Zelditch, M. (1966): Status characteristics and expectation states. In: Berger, J., Zelditch, M. és Anderson, B. (szerk.): *Social theories in progress*. Houghton-Mifflin, Boston. 1. 9–46.
- Berger, J. B., Cohen, B. P. és Zelditch, M. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, 37. 3. sz. 241–255. DOI: [10.2307/2093465](https://doi.org/10.2307/2093465)
- Berger, J. B., Rozenholtz, S. J. és Zelditch, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review of Sociology*, 6. sz. 479–508. DOI: [10.1146/annurev.so.06.080180.002403](https://doi.org/10.1146/annurev.so.06.080180.002403)
- Bianchini, J. (1995): *How do middle school students learn science in small groups? An analysis of scientific knowledge and social process construction*. Doktori disszertáció. Kézirat. Stanford University, Stanford, CA.
- Bower, B. (1997): Effects of the multi-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 117–133.
- Brim, O. G. (1994): *Sozialisation nach Abschluss der Kindheit*. Stanton, Wh.
- Brookhart, S.M. (1999): The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing. Part of Pedagogy. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 27. 1. sz. The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development Washington, DC. DOI: [10.5860/choice.38-0425](https://doi.org/10.5860/choice.38-0425)
- Cohen, E. G. (1972): Interracial interaction disability. *Human Relations*, 25. sz. DOI: [10.1177/001872677202500102](https://doi.org/10.1177/001872677202500102)
- Cohen, E. G. (1982): Expectations states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, 8. sz. 209–235. DOI: [10.1146/annurev.so.08.080182.001233](https://doi.org/10.1146/annurev.so.08.080182.001233)
- Cohen, E. G. (1984): Talking and working together: Status, interaction and learning. In: Peterson, P., Wilkinson, L. C. és Hallinan, M. (szerk.): *The social context of instruction: Group organization and group processes*. Academic Press, New York. 171–187.
- Cohen, E. G. (1988): *Producing equal status behavior in cooperative learning*. Paper presented at the convention of the International Association for the Study of Cooperation in Education. Shefayim, Israel.
- Cohen, E. G. (1991): Teaching in multiculturally heterogeneous classrooms. Findings from a model program. *McGill Journal of Education*, 26. sz. 7–23.
- Cohen, E. G. (1994a): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Rev. ed. Teachers College Press, New York.
- Cohen, E. G. (1994b): Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64. 1. sz. 1–35. DOI: [10.3102/00346543064001001](https://doi.org/10.3102/00346543064001001)
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 61–76.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*, 62. sz. 75–94. DOI: [10.2307/2112841](https://doi.org/10.2307/2112841)
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (1997a): Raising expectations for competence: The effectiveness of status interventions. In: Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 77–91.
- Cohen, E. G. és Lotan, R. A. (1997b): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 31–43.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Catanzarite, L. (1990): Treating status problems in the cooperative classrooms. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger, New York. 203–229.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Holthuis, N. C. (1997): Organizing the classroom for learning. In: Cohen, E.

- G. és Lotan, R. A. (szerk.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York. 31–43.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A. és Leechor, C. (1989): Can classroom learn? *Sociology of Education*, 62. sz. 75–94. DOI: [10.2307/2112841](https://doi.org/10.2307/2112841)
- Cuseo, J. (1992): Cooperative learning vs. small group discussions and group projects: The critical differences. *Cooperative learning and college teaching*, 2. 3. sz. 5–10.
- Epstein, J. L. és Karweit, N. (1983): *Friends in school: Patterns selection and influence in secondary schools*. Academic Press, New York. DOI: [10.1016/b978-0-12-240540-2.50002-5](https://doi.org/10.1016/b978-0-12-240540-2.50002-5)
- Feldman, R. S. és Prohaska, T. (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71. sz. 485–493. DOI: [10.1037//0022-0663.71.4.485](https://doi.org/10.1037//0022-0663.71.4.485)
- Frederiksen, J. R. és Collins, A. (1989): A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18. 9. sz. 27–32. DOI: [10.3102/0013189x018009027](https://doi.org/10.3102/0013189x018009027)
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gardner, H. (2003): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.
- Hallinan, M. T. (1982): Classroom Racial Composition and Children's Friendships. *Social Forces*, 59. 1. sz. 225–245. DOI: [10.1093/sf/61.1.56](https://doi.org/10.1093/sf/61.1.56)
- Humphreys, P. és Berger, J. (1981): Theoretical consequences of status characteristic formation. *American Journal of Sociology*, 86. 15. sz. 254–265. DOI: [10.1086/227350](https://doi.org/10.1086/227350)
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1990): Cooperative learning and achievement. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and research*. Praeger, New York. 27–37.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1994): *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1996): *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Interaction Book Company, Edina, Minn.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1999): What makes cooperative learning work. *Cooperative learning JALT Applied Materials*, 115. sz. 1–15.
- Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1997): Social Psychological Theories of Teaching. In: Saha, L. J. (szerk.): *International Encyclopedia of Sociology of Education*. Oxford, Elsevier Science Ltd. 163–168.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stanne, M. és Garibaldi, A. (1990): Impact of group processing on achievement on cooperative group. *Journal of Social Psychology*, 129. 4. sz. 507–516.
- K. Nagy Emese (2004): Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása a Komplex Instrukciós Program segítségével. *Új Katedra*, 13. 11. sz. 21–24.
- K. Nagy Emese (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15. 5. sz. 16–25.
- K. Nagy Emese (2006): A tanulói státusz hatása a tanulók órai szereplésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 5. sz. 35–46.
- K. Nagy Emese (2007): Integrációs modell. A hejőkeresztúri IV. Béla Körzeti Általános Iskola tevékenysége. *Fókusz*, 9. 1. sz. 36–56.
- K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kroll, D. L., Masingila, J. O. és Mau, S. T. (1992) Cooperative Problem Solving: But What About Grading? *The Arithmetic Teacher*, 39. 6. sz. 17–23.
- Leechor, C. (1988): *How high and low achieving students differentially benefit from working together in cooperative small groups*. Doktori disszertáció. Kézirat. Stanford University, Stanford, CA.
- Leedy, P. és Ormrod, J. (2013): *Planning and Design. Practical research*. Pearson New International Edition.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1986): Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*, 23. 3. sz. 476–488. DOI: [10.3102/00028312023003476](https://doi.org/10.3102/00028312023003476)
- Lloyd, P. és Cohen, E. G. (1999): Peer status in the middle school. a natural treatment for unequal participation. *Social Psychology of Education*, 4. 1. sz. 1–24.
- Lord, T. R. (2001): 101 Reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The American Biology Teacher*, 63. 1. sz. 30–38. DOI: [10.2307/4451027](https://doi.org/10.2307/4451027)
- Miller, N. és Harrington, H. J. (1990): A situational identity perspective on cultural diversity and teamwork in the classroom. In: Sharan, S. (szerk.): *Cooperative learning: Theory and Research*. Praeger, New York. 39–75.
- Plank, S. (2000): *Finding one's place: Teaching styles and peer relations in diverse classrooms*. Teachers College Press, New York.
- Qin, Z., Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1995): Cooperative vs. competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65. sz. 129–143. DOI: [10.3102/00346543065002129](https://doi.org/10.3102/00346543065002129)
- Rosenholtz, S. J. (1985): Modifying status expectations in the traditional classroom. In: Berger, J. és Zelditch, M. (szerk.): *Status, rewards and influence*. Jossey Bass, San Francisco. 445–470.
- Rosenholtz, S. J. és Rosenholtz, S. H. (1981): Classroom organization and the perception of ability.

- Sociology of Education*, 54. 2. sz. 132–140. DOI: [10.2307/2112357](https://doi.org/10.2307/2112357)
- Rosenholtz, S. J. és Simpson, C. (1984): The formation of ability conception: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54. 1. sz. 31–63. DOI: [10.3102/00346543054001031](https://doi.org/10.3102/00346543054001031)
- Rozenholtz, S. J. és Wilson, B. (1980): The effects of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*, 17. sz. 175–182. DOI: [10.3102/00028312017001075](https://doi.org/10.3102/00028312017001075)
- Sharan, S. és Hertz-Lazarowitz, R. (1980): A group investigation method of cooperative learning in classroom. In: Sharan, S., Hare, A. P., Webb, C. és Hertz-Lazarowitz, R. (szerk.): *Contributions to the study of cooperation in education*. Brigham Young University Press, Provo, UT. 19–46.
- Sharan, S., Kussell, P., Hertz-Lazarowitz, R., Beganano, Y., Raviv, S. és Sharan, Y. (1984): *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Sharan, S. és Shachar, H. (1988): *Language and learning in the cooperative classroom*. Spring-Verlag, New York. DOI: [10.1007/978-1-4612-3860-7](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3860-7)
- Shepard, L. A. (2001): The role of classroom assessment in teaching and learning. In: Richardson, V. (szerk.): *The Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition*. American Educational Research Association, Washington, DC.
- Shulcz, S. E. (1999): *To group or not to group: Effects of groupwork on students' declarative and procedural knowledge in science*. Doktori disszertáció. Kézirat. Stanford University, Stanford, CA.
- Simpson, C. (1981): Classroom structure and the organization of ability. *Sociology of Education*, 54. 3. sz. 120–132. DOI: [10.2307/2112356](https://doi.org/10.2307/2112356)
- Slavin, R. E. (1983): *Cooperative learning*. Longman, New York.
- Slavin, R. E. (2001): Cooperative learning and inter-group relations. In: Banks, J. A. és Banks, C. A. M. (szerk.): *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco. 628–634.
- Smith, K. A. (1998): Grading Cooperative Projects. *New Directions for Teaching and Learning*, 74. sz. 59–67. DOI: [10.1002/tl.7406](https://doi.org/10.1002/tl.7406)
- Smith, K. A., Johnson, D. W. és Johnson, R. T. (1981): Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73. sz. 651–663. DOI: [10.1037//0022-0663.73.5.651](https://doi.org/10.1037//0022-0663.73.5.651)
- Solomon, P. G. (1988): *The curriculum bridge: From standards to actual classroom practice*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998): Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*. 27. 3. sz. 11–20. DOI: [10.3102/0013189x027003011](https://doi.org/10.3102/0013189x027003011)
- Swing, S. és Peterson, P. (1982): The Relationship of Student Ability and Small Group Interaction to Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 19. sz. 259–274. DOI: [10.3102/00028312019002259](https://doi.org/10.3102/00028312019002259)
- Webb, N. M. (1982): Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52. sz. 421–445. DOI: [10.3102/00346543052003421](https://doi.org/10.3102/00346543052003421)
http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-3650-9_6
- Webster, M. és Sobieszek, B. (1974): *Sources of self-evaluation: A formal theory of significant others*. Wiley, New York.
- Wong Fillmore, L. (1991): Second language learning in children: A model of language learning in social context. In: Bialystok, E. (szerk.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge, England. 49–69. DOI: [10.1017/cbo9780511620652](https://doi.org/10.1017/cbo9780511620652)
- Zack, M. (1988): *Delegation of authority and the use of the student facilitator role*. Paper presented at the triannual meeting of the International Association for the Study of Cooperation in Education, Shefayim, Israel.

Jegyzetek

¹ Státusz alatt a tanulónak az osztályban vagy a tanulói csoportban a csoporton belül érvényes hierarchikus skálán elfoglalt helyét értjük.

² Kiemelés: $r = 0.62$, $p < 0.05$ 1982–83-ban, illetve $r = 0.572$, $p < 0.05$ (Cohen, Lotan és Holthuis, 1997).

³ $r = 0.52$, $p < 0.01$

⁴ Bianchini (1995) szerint a beszélgetés átlagos arányának és a több tanegységi teszten elért eredmények összesített javulásának korrelációja $r = 0.453$ ($p < 0.001$)